UDC 81`276.16(671.1)(072) | [https://doi.org/10.62413/lc.2018\(2\).03](https://doi.org/10.62413/lc.2018(2).03)
[Research Article Citations](#)

**POLITESSE LINGUISTIQUE, DIDACTIQUE ET APPROCHE
PAR LES COMPÉTENCES AU CAMEROUN /**

**LINGUISTIC, DIDACTIC POLICY AND APPROACH
BY SKILLS IN CAMEROON**

Peter NGWA

Doctorant

(Université de Maroua, Cameroun)

peterprinceson@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-2273-5270>

[Jean De Dieu GWETH BI BISSO](#),

Professeur, Docteur en Sciences du Langage

(Université de Maroua, Cameroun)

jeanpay97@yahoo.fr, <https://orcid.org/0009-0007-6982-7582>

Erick-Achille Omar NKO'O BEKONO

Professeur, Docteur en Sciences du Langage

(Université de Maroua, Cameroun)

erickachille@yahoo.fr, <https://orcid.org/0009-0005-3009-1008>

Abstract

This study explores factors that may influence language teachers' understanding and implementation of APC in Cameroon. It focuses on the role of linguistics and didactic reconciliation in the implementation of APC. This work finds its theoretical foundations in socio-constructivism, cognitivism, and situated cognition. The question the study attempts to answer is the extent to which linguistic politeness and didactic reconciliation might influence the understanding and implementation of CPA in the language classroom. We adopted an exploratory and qualitative approach. It is focused essentially on observations, interviews, and audio recordings of French lessons from some secondary schools in Cameroon. This work, whose objective is to revisit teaching-learning practices and to contribute to the improvement of the quality of teachers' intervention, led to results aiming at taking into account the components which found the interactions between learners and teachers on the one hand, and knowledge on the other hand, as well as the mediation process which links them.

Keywords: *linguistic politeness, didactic and competence-based approach, Cameroon*

Rezumat

În articol, sunt supuși cercetării factorii care influențează înțelegerea și implementarea didacticii bazată de formarea de competențe de către profesorii de limbi străine în Cameroun. Accentul este pus pe rolul lingvisticii și reconcilierii didactice în implementarea dată. Această lucrare își găsește fundamentul teoretic în socio-constructivism, cognitivism și cogniția situativă. Întrebarea la care se încearcă să se răspundă este următoarea: Care este rolul politeții lingvistice și reconcilierii în înțelegerea și implementarea didacticii bazată de formarea de competențe la orele de limbi străine? Articolul înglobează o abordare exploratorie și calitativă a subiectelor nominalizate, care se concentrează, în principiu, pe observații, interviuri și în-

registrări audio ale lecțiilor de franceză în unele școli secundare din Camerun. Această lucrare, al cărei obiectiv este de a revizui practicile de predare-învățare și de a contribui la îmbunătățirea calității muncii cadrelor didactice, se preconizează să aibă și impact pozitiv asupra sporirii interacțiunii dintre elevi și profesori, pe de o parte, și asupra îmbogățirii cunoștințelor, pe de altă parte, precum și asupra procesului de mediere didactică.

Cuvinte-cheie: politețe verbală, perspectivă didactică, bazată pe formarea de competențe, Cameroun

Introduction

Depuis plusieurs années, on peut lire de la part du gouvernement camerounais le désir de voir évoluer le système éducatif. En effet, de la déclaration mondiale sur l'éducation (Jomtien 1990), à l'élaboration de la loi N° 98/004 du 14 avril 1998 de l'orientation scolaire, passant par les états généraux de l'éducation de 1995 qui donne les recommandations à suivre pour améliorer l'éducation, le rapport d'Etat sur le système éducatif national (RESEN 2003), l'élaboration de la stratégie sectorielle de 2006, ces différents mouvements ont fait avancer l'éducation au Cameroun, les ambitions des politiques éducatives au Cameroun étant d'offrir une éducation de qualité à la société à qui elle est destinée. Ainsi, a-t-on vu sur le plan pédagogique, une mouvance qui a fait passer en revue une technique pédagogique dans le but de reformer et de donner une plus-value au rendement du système éducatif à savoir l'approche par les compétences.

L'introduction de l'approche par les compétences dans les réformes éducatives répondait au besoin d'assurer l'autonomisation et l'épanouissement de l'individu, de mettre la formation en adéquation avec le marché du travail, de permettre l'égalité des chances. L'adoption de l'approche par les compétences dans la révision des curriculums est d'abord une stratégie politique qui doit permettre d'atteindre les objectifs du millénaire pour le développement. Du point de vue didactique, l'APC est un nouveau courant méthodologique qui s'oppose à la pédagogie par objectifs (PPO). Cette dernière est présentée aujourd'hui comme étant restée enfermée dans les limites de la formation classique théorique tandis que la nouvelle approche développerait les apprentissages à partir des compétences identifiées dans le milieu professionnel et privilégierait l'autonomisation. En d'autres termes, l'APC dépasserait les frontières du monde de la formation classique, traditionnelle pour une autre plus pratique répondant aux besoins réels de l'apprenant et de sa société. Si la PPO a longtemps régné sur le monde de l'éducation, le concept de compétence dans les réformes a débouché sur une façon différente de concevoir la formation de l'individu Scallon (2015).

Le Cameroun est un pays reconnu par sa grande diversité culturelle. D'après Rocher, la culture est un *ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes servent d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces*

personnes en une collectivité particulière et distincte (Rocher, 1992, p. 104). A la lumière de cette définition donnée à la culture, nous relevons que quelles que soient les actions menées par un individu, les traits culturels y sont présents. C'est la raison pour laquelle dans la même logique, l'auteur renchérit en disant que *la culture apparaît donc comme l'univers mental, moral et symbolique, commun à une pluralité de personnes grâce auquel et à travers lequel ces personnes peuvent communiquer entre elles, se reconnaissent des liens, des attaches, des intérêts communs, des divergences et des oppositions, se sentent enfin, chacun individuellement et tout collectivement, membres d'une même entité qui les dépasse et qu'on appelle un groupe, une association, une collectivité, une société* (idem, p. 107).

Ces définitions nous amènent à nous interroger sur deux éléments culturels : la langue et l'éducation. Pour Essono (1998, p. 43) la langue est un système de signes vocaux doublement articulés, propre à une communauté linguistique donnée. Boucher apporte plus de précision à cette définition en la considérant comme un fait de culture. Pour lui, la langue est *l'objet de multiples représentations et attitudes individuelles, collectives, positives ou négatives, au gré des besoins et intérêts. Ces représentations qui tiennent leur origine dans le mythe ou la réalité du rapport de puissance symbolique dictent les jugements et les discours, recommandent les comportements et les actions* (Boucher, 2005, p. 173).

Ainsi, la situation sociolinguistique du Cameroun semble être l'une des plus complexes dans le monde. Elle est caractérisée par un plurilinguisme car, outre la pléthore de langues nationales, s'ajoutent le français et l'anglais, et leurs variantes dialectalisées que sont le pidgin-english et le camfranglais. Toutes ces langues vivent dans une forme de cohabitation que Mendo Ze qualifie d'hétéro-linguistique sans consensus diglossique (Mendo Ze, 2003, p. 7). Ce qui signifie que la langue française se heurte à l'influence de toutes ces langues dites nationales et à l'anglais avec lequel il se partage le statut de langue officielle.

Par ailleurs, les stratégies discursives au Cameroun sont colorées par des rituels communicatifs d'origines diverses. Nous retrouvons à la fois le verbal et le paraverbal dans les échanges communicatifs. À titre illustratif, nous avons certains emprunts issus des langues maternelles tels que *wèèè, ekiée* qui sont des exclamations en certaines langues camerounaises qui marquent l'étonnement ou la surprise. Nous relevons également le fait de se décoiffer ou de fléchir la jambe au moment de saluer en signe de respect. Nous nous limitons à ces deux exemples pour montrer qu'au Cameroun, il existe certaines normes et comportements qui se manifestent dans la communication et que tout interlocuteur doit s'y familiariser pour avoir une communication réussie.

En ce qui concerne l'éducation, nous dirons qu'en plus de celle reçue des parents dès le bas âge, les jeunes en ont d'autres sources telles que les médias, de la technologie de l'information et de la communication (TIC) etc. Ce qui enrichit leur univers cognitif. De nos jours, on retrouve d'autres techni-

ques aussi efficaces relatives à l'univers cognitif à savoir, les correspondances, les cassettes audio et vidéo qui sont autant de sources d'apprentissage ou d'acquisition des connaissances.

En effet, nous avons essayé d'étudier le problème en observant le comportement de l'enseignant en interaction. Nous avons constaté que, la pratique de celui-ci en situation de classe apparaît plus proche du cours magistral. Bien qu'on retrouve quelques activités de groupes, les pratiques n'ont pas assez évoluées, soit faute de la non maîtrise de fondements théoriques de l'approche d'une part, soit de la conduite de l'enseignant dans les échanges d'autre part.

Lors de nos différents stages, nous avons observé plusieurs séances d'enseignement-apprentissage en classe de français. Il résulte de ces observations que l'approche par les compétences (APC) instaurée dans le système éducatif camerounais est peu appliquée dans ces classes. L'enseignement conçu comme transmission des connaissances domine encore. Ce qui traduit ainsi l'inadaptation des enseignants aux nouvelles exigences d'enseignement. Or, pour que les finalités poursuivis par tout système éducatif soient atteints, il faudrait nécessairement que les principaux acteurs de l'éducation que sont les enseignants soient en mesure de s'adapter aux nouveaux apports en pédagogie, car ces apports sont mis sur pied en fonction des objectifs visés, du type d'homme à former. Les programmes éducatifs actuels parce, qu'ils sont du modèle curriculaire, mettent l'accent sur les apprentissages, le processus d'acquisition et de développement des savoirs. Dans ce nouveau contexte, le rôle de l'enseignant se trouve profondément modifié, puisqu'il passe du statut de dispensateur des avoirs à celui de facilitateur, d'accompagnateur, de guide et de metteur en scène. Par ailleurs, selon les socioconstructivistes, enseigner ne veut plus dire informer ou donner le savoir comme dans les méthodes traditionnelles, où l'apprenant était considéré comme une « tabula rasa » c'est-à-dire un vase vide que l'enseignant devrait remplir. Enseigner c'est essentiellement construire à partir des connaissances déjà existantes de l'apprenant, l'amener à réaliser par lui-même que ses conceptions sont peut-être erronées ou limitées, par des arguments pertinents et convaincants. Les conséquences qui en découlent sont que les apprenants restent passifs, et il revient à l'enseignant de tout faire, même les activités qui sont réservées aux apprenants. D'où la difficulté dans la réalisation de sa tâche.

En outre, nous avons relevé que les paramètres qui entrent en jeu dans le processus d'acquisition des connaissances ne sont pas pris en considération par les enseignants qui sont pourtant supposés transmettre les règles du savoir, savoir-faire et du savoir-être aux apprenants. Les enjeux de face qui occupent en dépit de la priorité accordée à l'apprentissage une place non négligeable ne sont pas respectés. Les enseignants manifestent régulièrement envers les apprenants des attitudes irrespectueuses et intransigeantes géné-

rées par le magistro-centrisme et les violences verbales en contexte d'enseignement/apprentissage. Or, l'un des primats de l'action éducative est que l'apprenant participe à sa formation, qu'il se pose comme acteur principal et bénéficiaire privilégié de l'apprentissage. C'est à travers son engagement que l'apprenant fait face aux obstacles, découvre ses limites et s'améliore. Ainsi, il nous semble nécessaire de nous demander comment faire pour rendre l'APC plus compréhensif à l'égard des enseignants.

Cadre théorique de l'étude

Le behaviorisme

Introduit durant la première moitié du XX^e siècle par le psychologue américain John Watson, le behaviorisme est une théorie de l'apprentissage dont l'approche repose sur les travaux d'Aristote, Skinner et Pavlov. D'après ces promoteurs, les structures mentales sont comme une « boîte noire » (Good et Brophy, 1990) qui doit être remplie par l'enseignant à travers la stimulation, la création et le renforcement des comportements observables. Par comportement observable on entend l'ensemble des réactions d'un sujet face à un stimulus. Pour les behavioristes, les comportements des individus sont déterminés par des conditions de l'environnement. Ces conditions façonnent les comportements, ce qui sera déterminant dans le choix des choix des stratégies pédagogiques.

Cette approche de l'apprentissage est à la croisée des chemins de la psychologie animale et de la psychologie expérimentale. En s'appuyant sur les comportements observables de l'élève, on provoque un apprentissage en modifiant ces comportements et en renforçant les réponses positives : c'est ce qui a été à la base de la pédagogie par objectifs. La pédagogie par objectifs a pris son essor grâce aux travaux de Bloom réalisés sur la taxonomie. En 1956, Bloom établit la taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine cognitif, psychomoteur et affectif qui sera largement utilisée en enseignement programmé puis en technologie de l'éducation. Mager (1962) va à son tour marquer le courant de la pédagogie par objectifs en proposant une formulation très précise des objectifs pédagogiques. Pour ce dernier, un objectif pédagogique doit contenir un verbe d'action qui décrit la performance attendue de l'apprenant, une description des conditions de réalisation et les critères de performance. Ainsi, le rôle de l'enseignant est de construire les outils d'apprentissage à travers les objectifs d'apprentissage, de structurer les activités d'apprentissage en tenant compte des degrés de difficultés, tout en apportant de l'aide aux apprenants dans la résolution des problèmes.

Selon la pédagogie issue de cette théorie, l'enseignant reste le seul détenteur du savoir et son rôle est de transmettre les connaissances aux apprenants. Les échanges verbaux consistent donc pour l'enseignant à exposer l'apprenant aux réponses attendues de lui, ensuite à donner les instructions et à poser des questions. L'élève réagit aux commandes de l'enseignant, son

activité se résume à résoudre une suite de données assignées par l'enseignant car, c'est l'enseignant qui construit et organise les objectifs de l'apprentissage.

Toutefois, avec le temps, de nombreux chercheurs ont constaté que l'apprenant ne produisait pas forcément le comportement qu'on attendait de lui, puisqu'il développe d'autres comportements pour lesquels il n'a pas été conditionné alors, ils ont préféré tenir compte des comportements mentaux qui se mettent en place lors de l'apprentissage. C'est de là que naît le constructivisme.

Développé par Piaget (1970), le constructivisme est une théorie qui prône l'idée selon laquelle l'apprentissage est un processus actif de construction des connaissances. Pour Piaget, l'apprenant est un être proactif qui construit ses propres connaissances et qui interagit avec son environnement. Contrairement à ce que les behavioristes ont longtemps considéré, l'apprenant n'est pas un vase vide qu'il faut remplir par l'enseignant. Il apprend en s'adaptant à un milieu car, c'est en agissant sur le monde qu'il apprend. A cet effet, il construit ses connaissances au moyen d'interactions incessantes avec les objets ou les phénomènes liés à son environnement. C'est-à-dire qu'il s'appuie sur les connaissances dont il dispose déjà pour construire de nouvelles connaissances. Ceci implique que le savoir n'est pas inné ou transmis par l'environnement. Il résulte d'une adaptation continue du sujet à la réalité à connaître l'adaptation intellectuelle qui est un état d'équilibre entre l'assimilation et l'accommodation. Piaget (1968). Face à un problème nouveau, un sujet tentera de résoudre en utilisant les outils intellectuels qu'il possède : c'est l'assimilation. Si le sujet n'arrive pas à le résoudre par cette stratégie, il modifiera son activité intellectuelle : c'est l'accommodation. Ceci revient à dire que dans la logique constructiviste, lorsqu'un sujet est confronté à une difficulté, il construit des structures mieux adaptées et construit son propre progrès cognitif. Selon Piaget (op cit), l'apprentissage est donc le résultat d'un processus dynamique de recherche d'équilibre entre le sujet et son environnement.

Pour ce qui est de l'application pédagogique, l'apprenant est maître de son apprentissage ; Il construit son propre savoir au contact de l'environnement et en interaction avec les autres. A cet effet, le rôle de l'enseignant change radicalement puisqu'il n'est plus le seul détenteur de connaissances comme il l'était dans l'enseignement traditionnel. Les apprenants à ce niveau sont plus préoccupés aux savoirs et l'enseignant intervient surtout lorsqu'il veut amener l'apprenant à mettre en pratique ce qu'il a appris. Il s'agit de l'évaluation de la compréhension de l'apprenant. Piaget place ainsi l'apprenant au coeur du processus d'apprentissage faisant de lui l'acteur principal.

Certains auteurs à l'instar de Honebein, Duffy et Fishman (1993), mais encore Wilson (1996) considèrent le constructivisme comme un cadre conceptuel pour construire des environnements d'apprentissage en s'inspirant de cer-

tains principes du constructivisme tels que : l'interaction objet-sujet pour la construction des connaissances, l'importance des interactions sociales dans cette construction, le déroulement des activités dans un contexte authentique et l'acceptation des représentations multiples. Pour les constructivistes, les stratégies pédagogiques ont pour but d'amener l'apprenant à maîtriser, à gérer et à autoréguler sa démarche d'apprentissage. Dans cette optique, l'enseignant se préoccupe davantage de l'apprentissage des apprenants. Il conçoit des environnements d'apprentissage propices au développement intégral de l'apprenant.

Le cognitivisme

Contrairement à l'approche behavioriste, l'approche cognitiviste de l'apprentissage est motivée par le souci d'étudier les processus mentaux de l'apprentissage, c'est-à-dire qu'elle s'intéresse particulièrement aux opérations mentales telles que le raisonnement, la mémorisation, la résolution de problèmes et le transfert des connaissances. En effet, pour les cognitivistes, l'apprenant est un système actif, son cerveau fonctionne un peu comme un ordinateur, il est capable de procéder à un traitement de l'information reçue : il perçoit des informations qui lui proviennent du monde extérieur, les reconnaît, les emmagasine en mémoire, puis les récupère de sa manière lorsqu'il en a besoin pour comprendre son environnement ou résoudre des problèmes. Ainsi, si le savoir présenté à l'apprenant est bien structuré en tenant compte de ce qu'il sait déjà, il y a de fortes chances que ce dernier puisse apprendre de façon significative. Les cognitivistes mettent aussi en évidence les activités cognitives et métacognitives comme stratégies d'apprentissage. Rappelons de manière très simplifiée que, les chercheurs en psychologie cognitive attribuent les grandes composantes suivantes au système humain de traitement de l'information :

- le système d'enregistrement sensoriel. À ce niveau, l'élève reçoit des stimuli visuels, auditifs, tactiles, olfactifs provenant de l'environnement. Des processus complexes de reconnaissance de formes et de filtration de l'information sont mis en oeuvre ;
- a mémoire à court terme : ici, l'information perçue est transférée dans une mémoire à court terme qui a une durée et une capacité très limitée;
- la mémoire à long terme : l'information est ensuite emmagasinée dans cette mémoire permanente et de capacité illimitée. Des processus de récupération de l'information qui lui permettront par la suite de retrouver des informations dans cette « base de connaissances ».

Pour les cognitivistes comme pour les behavioristes, il existe une réalité objective externe, mais ici l'élève doit intégrer cette réalité à ses propres schémas mentaux (plutôt qu'à acquérir des comportements observables). C'est donc un changement dans les structures mentales de l'élève qui caractérise l'apprentissage. Pour certains auteurs tels que Basque (1999) et Brien

(1997), la vision de l'éducation qui découle de ce paradigme met l'accent sur l'enseignement actif des apprenants durant l'apprentissage afin qu'ils puissent traiter les informations en profondeur. Dans cette perspective, pour créer des situations favorables et motivantes à l'apprentissage, il faut :

- tenir compte des particularités individuelles étant donné que chaque individu traite l'information selon sa propre représentation ;
- favoriser des activités faisant appel à la mémoire à long terme ;
- mettre en place des stratégies qui font appel à la résolution des problèmes et qui développent le processus métacognitif des apprenants.

En ce qui concerne la méthode d'enseignement ou des stratégies pédagogiques, les cognitivistes expliquent le processus d'apprentissage selon trois phases : la phase d'acquisition ayant pour but la compréhension de l'objet d'apprentissage grâce à la construction d'une représentation dans la mémoire de travail ; la phase de rétention qui vise la création d'une trace mnésique de cet apprentissage dans la mémoire à long terme par l'objectivation, la consolidation et le réinvestissement des connaissances ; enfin, la phase de transfert des connaissances. Toutes ces stratégies qui émergent en cours d'apprentissage visent à amener l'apprenant dans un processus de traitement d'information.

Le socio-constructivisme

Exploré par Vygotsky (1930), le socioconstructivisme est issu du constructivisme qui peut être considéré comme une théorie de l'apprentissage dans laquelle on décrit le processus de connaissance comme une construction qu'effectue l'apprenant de façon active. Pour mieux explorer cette théorie, nous allons nous attarder sur le rôle et la place qu'elle accorde implicitement à la langue, à l'enseignant ainsi qu'à l'apprenant. Nous allons enfin rendre compte de la sous-théorie de la zone proximale de développement qui en est au centre.

Le socioconstructivisme naît dans les années 1930 avec les travaux de Lev Vygotsky. Cet auteur dont les oeuvres sont longtemps restées méconnues est pourtant considéré comme le père du socioconstructivisme. En effet, ses oeuvres restent dans l'ombre parce que blâmées et critiquées par l'union soviétique sous prétexte qu'elles ne s'accordent pas avec la théorie marxiste qui légiférait sous le gouvernement russe. Vygotsky est alors connu pour ses recherches en psychologie de développement et sa théorie historico-culturelle du psychisme. Après sa mort en 1934, ses adeptes, Leontiev et Luria se sont donné pour tâche de continuer ses travaux pour ne pas laisser mourir un courant si pertinent.

Dans ses travaux, Vygotsky amène un autre aspect qui sera même essentiel de sa thèse à savoir : le contexte historico-culturel et le rôle de la médiation sociale dans l'apprentissage ; pour cet auteur, la conscience et la pensée

ne constituent pas des caractéristiques purement internes, étant donné que ces dernières s'élaborent à partir d'activités externes réalisées dans un environnement social déterminé. Il insiste sur l'importance des interactions avec autrui afin de prendre conscience de ses propres actions et de son processus de pensée ainsi que le rôle de la culture qui est déterminant dans la formation de la pensée. Legendre (2008) pense à cet effet que c'est précisément cette prise de conscience qui détermine notre façon d'agir c'est-à-dire notre capacité à prendre des initiatives et à mener à bien certaines activités.

En effet, le socioconstructivisme part de l'idée selon laquelle l'homme est un être social qui apprend en interagissant avec son semblable. Meyerson (1985, p. 107) affirme à ce propos : *l'homme est le seul animal qui ne soit pas en prise directe du réel physique ou humain ; il n'agit que par le moyen d'intermédiaires, de médiateurs, d'instruments matériels ou d'instruments mentaux (...) les signes*. Vygotsky s'oppose à une vision individualiste de l'apprentissage telle que préconisée par Piaget ; il considère que l'apprentissage est la résultante des activités sociocognitives et des interactions didactiques entre élèves-enseignant et élèves-élèves. Pour cet auteur, les interactions sociales sont primordiales dans l'apprentissage et la langue sert à cet effet d'outil qui permet l'appropriation tant du point de vue du développement des fonctions psychiques supérieures que de la perception du sens par l'apprenant.

Partant de ce fait, l'apprentissage est un fait social, les activités réalisées en collaboration et par imitation des pairs ou de l'enseignant favorisent le développement cognitif. Il pense aussi que l'apprentissage est un fait socio-culturel et historique dans la mesure où grâce à son expérience, l'enseignant ou l'adulte possède des connaissances générales et partage avec l'enfant qui à son tour les partage avec ses pairs par le biais de l'inter-échange. Dès lors, en échangeant avec l'enseignant, l'apprenant apprend plus que s'il avait été seul. Cet échange se caractérise par la confrontation d'idées que Doise et al (1998) appellent « socio-cognitive conflict ». La résolution de ce conflit socio-cognitif va amener l'apprenant à pousser sa réflexion plus loin, afin de modifier sa réflexion de départ. En d'autres termes, le conflit socio-cognitif permet à l'apprenant de prendre des réponses des autres et de comparer la diversité des points de vue. C'est pourquoi Vygotsky (1978, p. 90) notera contrairement à Piaget que c'est l'apprentissage qui précède le développement et non l'inverse.

La notion de la politesse linguistique

Goffman (1973) dans son livre *La mise en scène de la vie quotidienne*, montre que la communication est conçue comme un espace pavé de dangers et de difficultés interactionnelles. Elle ne peut se maintenir que grâce aux nombreux rituels verbaux et non verbaux auxquels se livrent les participants pour contourner les actes menaçants la face. Pour lui, c'est dans le cadre coopératif que l'on produit aussi, comme le propose Kerbrat-Orecchioni, des

actes flatteurs. L'auteur pense qu'il y a une véritable quête de reconnaissance, un besoin de valorisation chez chaque acteur, qui va l'amener à mettre en avant les aspects de son identité les plus aptes à attirer la sympathie, l'admiration, l'estime et à cacher les aspects qui peuvent être interprétés comme des défauts ou des faiblesses. Le sujet a donc intérêt à tout faire pour préserver sa face quand elle sera menacée, et à ne pas la perdre. Pour ce faire, le locuteur doit faire « bonne figure » pour ne pas perdre la face dans l'interaction. Ce sont des procédés qui visent à sauvegarder les images de chacun dans l'interaction encore appelé « contraintes rituelles. »

Dans le même sillage, Avodo (2012) dans son travail sur *La politesse linguistique dans la relation interlocutive en classe de langue* nous parle des mécanismes de mise en scène des faces dans la relation éducative institutionnelle. Il s'agit dans ce travail de décrire, en partant des rôles des participants, les mécanismes interactionnelles qui sous-tendent la gestion des faces. Il ressort de ce travail qu'il existe un souci permanent d'ajustement de la relation à l'autre, une attitude qui ne trouve pas toujours son bien-fondé dans l'altruisme, mais souvent dans un égocentrisme implicite. Les enseignants évitent toutes confrontations susceptibles de leur faire perdre la face, ou encore en situation de conflit avec l'apprenant, la perte de sa propre face par l'enseignant l'emporte sur celle de l'apprenant. Les enseignants se contentent généralement de simples blâmes et des rappels à l'ordre, des attitudes qui, bien que traduisant le désaccord, renforcent leur position d'autorité. Ainsi, le désir de rehausser son image, de préserver sa face occupe une place importante en milieu scolaire et institutionnel.

Grice (1979) dans son étude formule l'hypothèse selon laquelle dans une conversation, les participants adoptent des comportements verbaux coopératifs, qu'il appelle le principe de coopération. Ce principe se compose de quatre maximes conversationnelles : la maxime de quantité, de qualité, de relation et de la modalité. Après cette énumération, il ajoute *qu'il y a toutes sortes d'autres règles (esthétiques, sociales ou morales) du genre : soyez poli, que les participants observent normalement dans les échanges parlés, et qui peuvent donner des implications non conversationnelles* (Grice, 1979, p. 62). Pour lui, ces règles sont dénuées de toute validité générale et le but principal cherché dans la conversation est une *efficacité maximale de l'échange d'information*. La politesse pour cet auteur est un phénomène périphérique dans la mesure où elle n'est pas orientée vers l'efficacité du discours, mais vers la gestion des relations.

Tran Lua (2005) quant à lui, dans son travail intitulé *La question de la face en classe de langue à travers les actes de langage des étudiants de français* analyse le rôle que joue la notion de face dans l'apprentissage d'une langue. L'auteur montre comment la question de face n'est pas tout à fait comme les règles du « savoir-vivre » qui risquent d'embrasser quelqu'un ou de mettre en état d'infériorité, mais qu'elle est considérée comme un obstacle dans un proces-

sus d'apprentissage des élèves. Cet obstacle empêcherait la maîtrise de la langue et la communication. Cela revient donc à dire que, les difficultés que rencontrent les élèves ne sont pas toujours d'ordre sociolinguistique, ils sont parfois dus au désir de « sauver la face ».

Dans leur travail sur *L'approche pragmatique de la relation enseignant-apprenant*, Dragan, Ganea (2013) se proposent d'analyser les actes de langage susceptible de se retrouver fréquemment dans l'interaction didactique en vue de relever leur impact sur la relation enseignant-apprenant et sur le processus d'enseignement-apprentissage. Ils mettent ainsi en exergue quelques actes de langage rencontrés dans la relation enseignant-apprenant à savoir : les salutations, les appréciations, les injonctions, les encouragements, etc. Il ressort de cette analyse que l'actualisation de certains actes de langage dans le discours didactique et en dehors de celui-ci peut influencer l'équilibre relationnel et la motivation d'apprendre. Bien gérer leur emploi, c'est répondre aux attentes des apprenants et se préoccuper de la valorisation de sa face et de celle des apprenants. Ceci revient à dire que, loin d'accorder une priorité aux actes de langage, en contexte interactionnel ou en situation de classe, leur emploi convenable est l'une des conditions de réussite de l'apprentissage chez l'apprenant. Les auteurs ci-dessus évoqués s'accordent pour placer la notion de face au cœur de toute communication interactionnelle. Cependant, gérer cette notion de face en contexte d'apprentissage n'est pas toujours chose aisée. Il serait donc nécessaire de trouver les mécanismes pour l'affiner.

Mulo Farenkia (2008) dans une étude sur la politesse, décrit le fonctionnement de celle-ci au moyen des actes de langage. En se focalisant sur les salutations, les appréciations et les honneurs en contexte fonctionnel et institutionnel, il considère que le principe de communication au Cameroun est comme une communication à sens unique. Pour lui, dans ces milieux, le participant en position haute ne se préoccupe pas de préserver sa face et celle de son collègue tandis que le participant en position basse le fait. Or, en tant que stratégie discursive et facteur du lien interpersonnel, cette attitude que présente le participant en position basse devrait se faire mutuellement afin de rendre harmonieux les échanges. C'est à ce sujet que Farenkia affirme : *Les milieux institutionnels offrent de multiples exemples de manifestations de la politesse excessive et forcée. Puisqu'il n'existe pas d'obligations de politesse réciproques, les interlocuteurs de rang élevé ne se préoccupent pas des besoins de préserver le « territoire » ou la « face » de leurs collègues en position basse. Ainsi, les supérieurs n'évitent pas ou n'adoucissent pas systématiquement les actes menaçants pour la face de leur vis-à-vis, lesquels se doivent par contre d'être ostensiblement polis* (Farenkia, 2008, p. 15).

Mba (2008) travaille sur les termes d'adresse et de parenté dans le « ghomala », une langue véhiculaire de l'Ouest Cameroun. Il ressort de cette étude que ; la so-

ciété Bamiléké est hiérarchisée, et cette hiérarchie veille au rôle de tout un chacun lorsqu'une conversation est engagée.

Parlant des termes d'adresse et de routine chez les étudiants francophones, Ewane (2008) analyse la conversation de ces étudiants en se fondant sur la psychomécanique de Guillaume. Son résultat débouche sur deux éléments relationnels récurrents : la considération à travers les termes tels que *le pater*, *la mater*, *teacher*, etc. et la complicité à travers (mon copo, mon voisin, etc.) Pour elle, ces termes employés par les étudiants visent à manifester de la sympathie envers l'interlocuteur, afin que celui-ci ne soit pas frustré, qu'il reconnaisse qu'à ses côtés, il y a quelqu'un avec qui il peut échanger.

Filisetti (2009) dans une étude sur *l'impact de la politesse sur les représentations sociales de l'école* montrent que les représentations que les élèves ont de leurs enseignants déterminent en grande partie leurs rapports à ce dernier et partant, leur motivation à apprendre la discipline qu'il dispense voire de leur rapport à l'institution éducative. Selon cet auteur, si les apprenants sentent que l'enseignant les respecte, qu'il se soucie d'eux, les encourage, leur accorde une attention, les traite avec égard ou leur fait confiance, il est possible qu'ils s'attachent à lui et à sa discipline. S'il les méprise et marque aucune considération à leur égard, ils se rétractent et développent des stratégies de protection et de contre-pouvoir. A défaut de se révolter, ils peuvent développer un sentiment de victimisation et de résignation pouvant conduire au décrochage.

Ces travaux mentionnés renseignent plus sur les manifestations de la politesse en interaction. Ces écrits revêtent un caractère limité au regard de la mise en œuvre de la politesse en relation avec l'APC. En vue de combler cette faille, la présente étude se propose d'apporter sa connaissance à la liaison entre la politesse linguistique et la négociation didactique dans un contexte d'apprentissage selon l'APC.

Démarche méthodologique

Toute activité humaine qui engage l'objectivité et qui est conduite par la raison fait nécessairement appel à la méthode car, c'est elle qui encadre les idées et donne du crédit au travail mené par l'homme.

Nous avons opté dans le cadre de ce travail pour un échantillonnage par trie. C'est-à-dire que parmi les enseignants de langue française au sous-cycle d'observation et d'orientation dans les lycées, nous avons sélectionné ceux qui ont déjà au moins trois années d'ancienneté de pratique de l'APC, et qui ont une expérience professionnelle d'au moins quatre ans. Ces critères indiqués visent à obtenir un ensemble des répondants outillés sur la question portée à notre analyse. Notons ici qu'en recherche qualitative, le nombre de participant est rarement déterminé à l'avance. Ainsi, notre échantillon s'est arrêté à 6 participants.

Pour la présente étude, la collecte des données a donc été réalisée à partir des entretiens individuels et semi-dirigés. Le choix de l'entretien semi-dirigé, les observations et les enregistrements comme instruments de collecte des données témoignent d'une volonté de saisie maximale des opinions des interviewés et d'une compréhension de la signification que les acteurs attribuent à leurs pratiques.

Question de recherche

En effet, nous avons construit notre problématique autour de la question suivante : dans quelle mesure la politesse linguistique et didactique peuvent-elles influencer l'application de l'APC au Cameroun ? De cette question principale, nous avons dégagé une question secondaire : en quoi l'usage de la politesse en interaction pourrait-il favoriser l'application de l'APC dans les classes de langue ?

Résultats

En ce qui concerne ce travail, nous avons choisi d'entretenir les enseignants parce qu'ils sont la cible, c'est-à-dire que ce sont eux qui manipulent l'approche. En effet, les entretiens menés visaient trois objectifs ; recueillir des informations sur la conduite de l'enseignant envers les apprenants, recueillir des informations sur les mécanismes de négociation du savoir entre l'enseignant et l'apprenant, relever des informations concernant la perception de l'APC par les enseignants.

Mise en forme des entretiens

Monsieur « A », âgé de 42 ans est professeur des lycées des enseignements secondaires. Il a une expérience professionnelle de 13 ans. « A » lors de son discours affirme qu'il donne la parole uniquement aux apprenants actifs et à ceux qui ont souvent de bonnes notes. Pour les motiver, il félicite ceux qui énoncent de bonnes réponses ou il demande des applaudissements pour eux.

Pour les amener à construire leur savoir, il met à leur disposition des outils qui vont les orienter dans ce sens. En ce qui concerne sa connaissance sur l'APC, il affirme ne pas connaître grand-chose à ce sujet, d'autant plus qu'il n'a suivi aucune formation y afférente. D'ailleurs, il affirme à ce propos : « la formation est très superficielle car nous la recevons uniquement lors des séminaires avec des inspecteurs et en très peu de temps ». Ce manque de formation fait en sorte qu'il ne puisse pas maîtriser les fondamentaux et est ainsi exposé à de nombreuses difficultés surtout au niveau de la formulation des compétences.

Enseignante des lycées d'enseignement secondaire, madame «B » est âgée de 30 ans et a une expérience professionnelle de 5 ans. Il ressort de ce tableau que l'enseignante pour amener l'apprenant à adhérer à l'interaction, elle désigne chacun par le nom. Cependant, s'il arrive qu'elle ne puisse le

faire à cause des effectifs pléthoriques, elle peut pointer du doigt l'apprenant qu'elle désire interroger, en le désignant par le pronom personnel *toi*. Bien plus, pour les amener à construire leur savoir, l'enseignante établit une relation de proximité qui va lui permettre de gagner la confiance de ceux-ci afin de mieux les impliquer dans les notions. Par la suite, à travers des questions, elle les oriente vers la tâche.

Pour ce qui est de la connaissance de l'APC, nous dirons que cette enseignante a une idée de l'approche. Toutefois, elle n'a pas la moindre information sur ses caractéristiques ni même sur ses fondements théoriques car, elle n'a reçu aucune formation réelle de cette approche, d'où la difficulté de comprendre ou alors de l'appliquer concrètement en situation de classe.

Madame « C » est âgée de 36 ans. Elle a déjà exercé pendant 5 années. Le recadrage du discours de l'enseignante « C » montre que malgré le fait qu'elle n'ait pas suivi une formation adéquate en APC, elle se bat pour se mettre à jour. Elle a d'ailleurs affirmé dans son intervention: « je me forme à partir des réseaux sociaux et lors des séminaires ».

En effet, son attitude, sa pratique et sa posture envers l'apprenant lorsqu'elle veut l'amener à s'investir dans la réalisation de son apprentissage le témoigne. Elle tient compte des représentations et leur laisse le temps de s'exprimer. En établissant une relation de proximité avec les apprenants, elle essaye ainsi d'identifier leurs difficultés afin de leur apporter du soutien à cet effet. Toutefois, cette enseignante ne saurait faire ce travail sans heurt. C'est pourquoi elle estime éprouver d'énormes difficultés au niveau de la complexité de l'approche, de son application, elle nécessite aussi trop d'efforts.

L'enseignante « D » est consciente du fait que l'apprenant qu'elle a sous la main vient apprendre. Par conséquent, elle doit lui laisser du temps afin qu'il puisse exprimer ce qu'il connaît. Dans son discours elle affirme : « je me sers des représentations pour qu'ensemble nous construisions le savoir à acquérir. » Par ailleurs, pour engager l'apprenant dans l'interaction, elle laisse la liberté à qui veut prendre la parole. Elle n'impose rien mais donne la possibilité à tout un chacun de s'exprimer.

En ce qui concerne l'APC, elle la reconnaît comme l'approche méthodologique actuelle pour les enseignements. Cependant, elle ne peut concrètement dire en quoi elle consiste d'autant plus que c'est lors des journées pédagogiques qu'elle reçoit une tentative de formation et en un temps très réduit. C'est la raison pour laquelle son application dans les salles de classe reste une énorme difficulté tant sur le plan théorique que pratique.

L'enseignante « F » pour engager l'apprenant à l'interaction, lui pose des questions et le désigne par son nom. Pour ce qui est de la répartition de la parole, il s'appuie sur la motivation de l'apprenant c'est-à-dire que lorsqu'un apprenant éprouve l'envie de s'exprimer, il lui donne la parole. Il in-

terroge également ceux qui n'ont pas l'habitude de s'exprimer lors de l'interaction.

Concernant la construction du savoir, il pose à l'apprenant des questions qui vont lui permettre de restituer ce qu'il a retenu lors des séances précédentes. Il peut également lui demander de faire une recherche sur un sujet précis à la maison tout en sachant qu'en exerçant cette activité, il va découvrir des choses qui vont enrichir sa réflexion. Tout cela se fait en tenant compte des représentations de ces apprenants. À ce propos il affirme : « lorsqu'on enseigne, on laisse d'abord l'opportunité à ses apprenants de s'exprimer afin de voir de quoi ils sont capables, avant de venir ajuster ce que nous avons prévu ». Pour cet enseignant, l'APC est une nouvelle approche pédagogique qui met l'apprenant au centre de son apprentissage et l'enseignant n'est que son guide. Selon ce dernier, cette approche tire ses fondements théoriques du socioconstructivisme et même du constructivisme.

Ayant reçu une formation approximative de cette approche, il améliore ses connaissances sur le sujet lors des apprentissages continus et lors de certains colloques. Toutefois, il n'est pas à l'abri des difficultés que présente cette approche à savoir : le manque de matériel, le problème des effectifs pléthoriques et du temps alloué à chaque enseignement.

Discussion

Après cette interprétation de nos analyses, nous allons à présent élaborer une discussion des faits observés en rapport avec la théorie socioconstructiviste qui sous-tend cette étude et avec les orientations actuelles de l'éducation telles que préconisées par les textes fondamentaux.

En jetant un regard sur les faits observés et les orientations actuelles de l'éducation telles que définies dans les textes fondateurs, il semblerait qu'il y ait une faille entre les pratiques de terrain et les recommandations éditées par les textes concernant l'APC. En effet, nous avons constaté que les mécanismes entrepris par les enseignants pour conduire l'apprenant à son autonomie ne sont pas toujours ceux décrits dans l'APC. Il s'agit précisément de la prédominance du modèle transmissif. De même, nous avons relevé que les enseignants semblent ne pas accorder une place de choix à l'apprenant qui est considéré dans ce cas comme le moteur de l'apprentissage. Ce dernier subit des menaces de toutes sortes qui pourraient le conduire au repli sur soi plutôt qu'à l'apprentissage qui nécessite l'ouverture à la communication. Ces constats ainsi évoqués nous invitent à nous interroger sur l'efficacité du système à satisfaire les objectifs éducatifs. Étant donné que l'école est considérée comme le lieu de socialisation de l'enfant, elle joue un rôle important dans l'atteinte des objectifs éducatifs. C'est sur ce point de vue que Legal pense que *c'est à partir de la vie de la classe que l'enfant découvre les règles de la vie en société, le devoir de responsabilité, le respect de la personne, de soi, des autres et construit son autonomie* (Legal, 2008, p. 6).

Bien plus, nous avons également constaté que le véritable obstacle de la démarche socioconstructiviste qui met en exergue le principe de négociation est celui du temps. L'enseignant doit de prime abord s'imprégner des représentations des apprenants face à un problème donné afin de trouver les techniques de médiation pouvant les guider dans la compréhension et dans l'acquisition des nouveaux savoirs. Ainsi, dans les classes à grand effectifs, il peut arriver qu'il y ait des compréhensions différentes car chaque apprenant a sa façon de penser. À cet effet, l'enseignant se trouve contraint d'appliquer ce que Ngamassu (2005, p. 5), cité par Tamelo (2015, p. 199), appelle la « thérapie de groupe » c'est-à-dire appliquer la même approche pédagogique à tous.

Ce manque de temps que réclame l'enseignant pour mettre en place les savoirs à acquérir le pousse à la logique transmissive, et du coup, l'apprenant pour la plupart du temps se contente d'assimiler ce que lui présente celui-ci. La situation didactique se confond dès lors à une sorte de mimétisme dans lequel l'enseignant transmet et l'apprenant mémorise. De même, certains inspecteurs recommandent aux enseignants la démarche socioconstructiviste sans toutefois tenir compte des contraintes externes telles que les effectifs à grand groupe, le contexte socioculturel que nous avons observé sur le terrain. Cette situation va à l'encontre de la loi 98/004 du 14 avril 1998 portant sur l'orientation de l'éducation au Cameroun qui stipule que *l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral, de son insertion harmonieuse dans la société en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels politiques et moraux.*

Ce constat suscite une interrogation : comment satisfaire les besoins attendus par les politiques éducatives si déjà l'apprenant n'a même pas l'occasion d'exercer sa compétence dans le cadre scolaire ? Nous pensons qu'il serait nécessaire de penser d'abord à résoudre cet épineux problème des effectifs pléthoriques qui semble être le noeud gordien de la réussite de telles politiques éducatives.

Conclusion

Le présent travail porte sur la politesse linguistique, didactique et l'approche par les compétences. En nous fondant sur la théorie socioconstructiviste qui sous-tend ce travail, nous avons montré qu'il y a un lien significatif entre la politesse linguistique, didactique et l'approche par les compétences. Sur la base de ces questions de recherche, nous avons émis l'hypothèse générale selon laquelle la politesse linguistique et didactique seraient d'une importance fondamentale dans la réalisation de l'APC.

Enseigner donc selon la logique du socioconstructivisme qui est l'une des théories phare de l'APC requiert non seulement qu'on se penche sur quelques méthodes que ce soit, mais aussi et surtout sur un rapport social en situation. Ceci revient à dire qu'un rapport social d'objectivation doit s'établir entre l'enseignant et ses apprenants à propos des objectifs d'apprentissage prévus quels qu'ils soient, ainsi que sur l'ensemble des gestes et des paroles

qui instaurent les interactions. L'enseignant doit prendre en compte les composantes qui fondent l'interaction entre enseignants-apprenants ainsi que les savoirs et les processus de médiation qui les lient.

Références

- Avodo, J. A. (2012). *La politesse linguistique dans la relation interlocutive en classe: des enjeux de faces aux enjeux opératoires. Une analyse pragmatique-discursive des interactions en classe de langue.*
- Basque, J. (1999). *L'influence du béhaviorisme, du cognitivisme et du constructivisme sur le design pédagogique.*
- Boucher, N. (2005). *La transmission intergénérationnelle des savoirs dans la communauté innue de Mashteuiatsh: les savoir-faire et les savoir-être au coeur des relations entre les Pekuakamiulnuatsh.*
- Confemen (1998). *L'enseignement primaire au Cameroun. Investigations et diagnostic pour l'amélioration de la qualité du système éducatif. Étude réalisée dans le cadre du programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs, rapport PASSEC, Yaoundé.*
- Doise, W., Mugny, G., Pérez, J. A., & Duveen, G. T. (1998). *The social construction of knowledge: Social marking and socio-cognitive conflict.* Cambridge University Press.
- Drăgan, A., Ganea, A. (2013). Approche pragmatique de la relation enseignant-apprenant. Les actes de langage dans le contexte didactique. *Synergies Roumanie*, 8.
- Essonon, J. M. (1998). Précis de linguistique générale. *Précis de linguistique générale*, 1-164.
- Ewane, C. (2008). Approche psychomécanique des formules de politesse: le cas du milieu universitaire francophone camerounais. In Mulo Farenkia, B. (éd). *De la politesse linguistique au Cameroun* (pp. 47-62). Peter Lang.
- Good, T. L., Brophy, J. E. (1990). *Educational Psychology: A Realistic Approach.* Longman/Addison Wesley Longman.
- Goffman, E. (1973). *The Staging of Everyday Life. The Presentation of Oneself.* Editions De Minuit.
- Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30(1), 57-72.
- Farenkia, B. M. (2008). *De la Politesse Linguistique au Cameroun.* Peter Lang Verlag.
- Filisetti, L. (2009). *La politesse à l'école: une compétence sociale pour réussir?* Presses universitaires de Grenoble.
- Honebein, P. C., Duffy, T. M., Fishman, B. J. (1993). Constructivism and the Design of Learning Environments: Context and Authentic Activities for Learning. In *Designing environments for constructive learning* (pp. 87-108). Springer.
- Legendre, M. F. (2008). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social. *Éducation et francophonie*, 36(2), 63-79.

- Mager, R. F. (1962). *Preparing Instructional Objectives*.
- Mba, G. (2008). Politeness Strategies in Ghómala Culture and Language. *Linguistic Politeness in Cameroon*, 137-151.
- Mendo Ze, G. (2003). Quelle langue française enseigner en Afrique noire francophone? *Langues et Communication. Revue scientifique internationale de recherche multidisciplinaire*, 19-36.
- MINEDUC, Lois d'orientation de l'éducation au Cameroun, N° 98/004 du 14 avril 1998.
- Myerson, R. B. (1985). Bayesian Equilibrium and Incentive-Compatibility: An Introduction. *Social goals and social organization: Essays in memory of Elisha Pazner*, 229-260.
- Piaget, J. (1968). Quantification, Conservation, and Nativism: Quantitative Evaluations of Children Aged Two to Three Years Are Examined. *Science*, 162(3857), 976-979.
- Rocher, G. (1992). *Culture, civilisation et idéologie* (pp. 101-127). J.-M. Tremblay.
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences: exploration en évaluation des apprentissages*. De Boeck Supérieur.
- Tran Van, L. (2005). *La question de la face en classe de langue à travers les actes de langage des étudiants de français à l'université Cantho* (thèse de doctorat, Rouen).
- Vygotsky, L. (1978). Interaction Between Learning and Development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- Wilson, B. G. (1996). *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design*. Educational Technology.